

Klewitz, Marion

Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik

Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 551-573



Quellenangabe/ Reference:

Klewitz, Marion: Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik - In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981) 4, S. 551-573 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141659 - DOI: 10.25656/01:14165

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141659>

<https://doi.org/10.25656/01:14165>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 4 – August 1981

I. Thema: Schule

- | | |
|-----------------------------------|--|
| JÜRGEN BAUMERT | Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? 495 |
| ACHIM LESCHINSKY | Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA 519 |
| HERWART KEMPER | Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption 539 |
| MARION KLEWITZ | Preußische Volksschule vor 1914. Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik 551 |
| GERHARDT PETRAT | Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert 575 |
| KLAUS HOFFMANN | Entwicklung von Elementarschule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert in England. Eine Problemstudie zur Aktualität des Pädagogen Robert Owen in der sozialhistorischen Bildungsgeschichte 595 |
| FRIEDHELM MEIER/
MICHAEL HEPKE | Variabilität und Steuerung der Lehrer-Schüler-Interaktion: eine Prozeßanalyse 613 |

II. Berichte zum Thema

- | | |
|----------------------------------|--|
| PETER FAUSER/
ANDREAS FLITNER | Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentags 625 |
| THOMAS WEGNER | Schulleben: Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht 635 |

III. Besprechungen

RAINER WINKEL	Fritz Redl/William W. Wattenberg: Leben lernen in der Schule 645
BERNHARD TREIBER	Michael Rutter et al.: Fünfzehntausend Stunden 648
GERHARD SCHUSSER	Hans Haenisch/Helmut Lukesch: Ist die Gesamtschule besser? 654
Pädagogische Neuerscheinungen 659	

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Peter Fauser, Schmiedgasse 12, 7904 Erbach 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen; Dr. Michael Hepke, Ruhr-Universität, Postfach 102 148, 4630 Bochum 1; Dr. Klaus Hoffmann, Quinckestraße 48, 6900 Heidelberg; Priv. Doz. Dr. Hartmut Kemper, Am Getterbach 49f., 4400 Münster; Prof. Dr. Marion Klewitz, Tennstedter Straße 18, 1000 Berlin 46; Dr. Achim Leschinsky, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dr. Friedhelm Meier, Haarholzer Straße 56, 4630 Bochum; Prof. Dr. Gerhardt Petrat, Parkallee 153, 2800 Bremen 1; Dr. Dr. Gerhard Schusser, Auf dem Stapelkamp 7, 4550 Bramsche 1-Epe; Dr. Bernhard Treiber, Psycholog. Inst. der Universität, Hauptstraße 47–51, 6900 Heidelberg; Dr. Thomas Wegner, Kleiner Kielort 11, 2000 Hamburg 13; Prof. Dr. Rainer Winkel, Swedestraße 6, 4600 Dortmund.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Preußische Volksschule vor 1914

Zur regionalen Auswertung der Schulstatistik

1. Einleitung

In den zwei Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg, einer Zeit nur geringfügig unterbrochenen ökonomischen Wachstums im Hochindustrialisierungsprozeß, mit ausgeprägter demographischer und bürokratischer Expansion, ist die Volksschule Preußens erstmals als eine umfassende Massenbildungsinstitution anzusprechen. Die Volksschule besuchten rund 90% der schulpflichtigen sechs- bis vierzehnjährigen Jungen und Mädchen – wenn nicht freiwillig, dann mit polizeilichen und juristischen Mitteln gezwungen. Mit der Durchsetzung des allgemeinen Schulbesuchs war ein Programm des qualitativen Ausbaus der Volksschule verbunden, das in den gut zwei Jahrzehnten vor 1914 immer prägnantere Formen annahm und laufend erweitert wurde. Bessere Bildungsbedingungen sollten die Volksschulen sowohl anziehender als auch in ihrem Erziehungsauftrag wirksamer machen und „diejenigen öffentlichen Schuleinrichtungen“ aufwerten, „welche zur Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht dienen“, wie es in § 1 des preußischen Anforderungsgesetzes vom 26. 5. 1887 generalisierend hieß (GS 1887, S. 436). Die Abschaffung des Schulgeldes in preußischen Volksschulen (GS 1888, S. 241), die die Konflikte um Ermäßigungen und Befreiungen beseitigte, ist ein weiteres Indiz für die Neuinterpretation der Volksschule: Sozial diskriminierende Elemente sollten bereinigt und der allgemeine Charakter verstärkt werden – zweifellos nicht ohne Rücksicht auf den „inklusiven“ Trend weiterführender Bildungsinstitutionen (RINGER 1980, S. 1, 25) und den fallenden „Arbeitsmarktwert“ höherer Schulabschlüsse (LUNDGREEN 1978, S. 112).

Die Expansion des Volksschulsektors wurde seit Beginn der 1970er Jahre insbesondere auf die gesellschaftlichen Implikationen hin untersucht; der „manipulative Einsatz des Nationalismus“ (WEHLER 1973, S. 126), die „Politisierung der Erziehung“ (TITZE 1973) und die „Okkupation der Schule“ durch politische und wirtschaftliche Interessen (BERG 1973) wurden als bestimmende Merkmale der Schulwirklichkeit herausgearbeitet. MEYER (1976) kennzeichnet die „Schule der Untertanen“ im Hinblick auf die Lehrerposition mit dem „Widerspruch zwischen institutioneller Modernität, repräsentiert durch die Professionalisierung der Volksschullehrer, und ideologischer Rückständigkeit“ (S. 204). Eine schärfere Akzentuierung vermittelt BERG in ihrem Konzept der politisch abhängigen Volksschule: „Ihr pädagogischer Charakter steht überhaupt in Frage, wenn ihre Binnenstruktur, ihre Erziehungsziele und -mittel in solchem Maße an Bedürfnisse und Tendenzen der politischen Realität gekettet sind“ (1973, S. 189).

Demgegenüber wird hier angenommen, daß die politische „Okkupation“ der Volksschule nicht grundsätzlich das pädagogische Potential verbesserter Binnenstrukturen außer Kraft gesetzt habe, das in günstigeren Schüler/Lehrer-Relationen, altersspezifischer Klassengruppierung, besserer Lehrmittelausstattung, höherer Lehrerbesoldung enthalten sein kann. Zwar ist nicht auszuschließen, daß die Verbesserungen auch Mißbräuche erzieheri-

scher Möglichkeiten verstärkten. Zugleich aber ist nicht zu übersehen, daß der personelle und sachliche Ausbau einer Pädagogisierung förderlich war; er brachte die Volksschule nicht nur als Ort erzwungenen, sondern auch gewollten Lernens voran, der der systematischen Beschäftigung mit unbekannten Gegenständen und nicht zuletzt der Abwehr der Kinderarbeit diente (AGAHD 1905; vgl. PREUSS. VA 6 [1907], S. 341 f.).

Die These, daß die politische Indienstnahme der Volksschule ihre Pädagogisierung nicht verhindert habe, ist nicht neu. So charakterisierte STRZELEWICZ schon 1970 die Schule als „intermediären Faktor“, der nicht nur Hierarchien verfestigen half; er habe zugleich die „mehr latente Funktion der Transformation ... von Hierarchien“ gehabt (1970, S. 12). „Diese Doppeldeutigkeit in der Rolle vor allem der Volksschule ist vom Beginn ihre Geschichte an zu beobachten“ (S. 13). – Später problematisierten LESCHINSKY/ROEDER (1976) anhand einer Fülle von Material und der übergreifenden Frage nach der relativen Autonomie bzw. dem Strukturansatz PARSONS' sowohl die Qualifizierungsfunktion der Volksschule als auch ihre Integrations- und Herrschaftsrolle (S. 210 f., 448 f., passim). – LUND-GREEN (1980) hebt nach der Sozialdisziplinierung durch die Volksschule ihren Ausbau hervor, den er neben der Alphabetisierung als „Leistung“ des preußischen Staates im 19. Jahrhundert wertet (S. 93).

Die vorliegende Regionalanalyse will – auf dem Hintergrund der Annahme eines ambivalenten Charakters der Volksschule – in erster Linie Material für den Gesichtspunkt der Qualifizierungsinstanz liefern. Darüber hinaus werden in Thesen Aspekte der Volksschule als Herrschafts- und Integrationsmittel angesprochen, soweit Zusammenhänge mit dem konkret nachweisbaren Schulausbau sichtbar werden¹.

Die sechseinhalb Millionen Kinder in den fast 40 000 Volksschulen gegen Ende der wilhelminischen Ära besuchten in Wirklichkeit eine Vielfalt von Schulen, wie die kommentierten Schulstatistiken der PREUSSISCHEN STATISTIK belegen: achtstufige Schulen mit Jahrgangsklassen und einem Lehrplan, der mit Ausnahme der Fremdsprachen Mittelschulniveau erreichen konnte; einstufige Schulen mit günstigen und mit extrem ungünstigen Lehrer/Schüler-Relationen; Schulen mit auskömmlich entlohnenden Lehrern, die mit dem Status mittlerer Beamter an einer weiteren Professionalisierung leichter zu interessieren waren – im Gegensatz zu schlecht bezahlten Lehrern, die nebenher Küsterdienste leisteten und ihre Landwirtschaft versorgten; Schulen in Nebenräumen von Bauernhöfen; Schulen auf eigenen Schulgrundstücken mit Freiflächen für den Pausenaufenthalt, für Spiele und Sport, mit Einrichtungen der Schulgesundheitspflege, Klassenräumen mit Zentralheizungen, elektrischem Licht und gesünderen Bankpulten ausgestattet, mit Turnhallen, eventuell Brausebädern, Fachräumen für den Unterricht in Realien, Lehrmittelsammlungen für die Naturkunde und Bibliotheken mit den Schulbüchern, die für Unbemittelte bereitgestellt wurden, außerdem Kinder- und Jugendliteratur. „Die Qualität der Volksschulbildung eines Bürgers im Kaiserreich“ hing auch entscheidend davon ab, „in welcher Art von Stadt er zur Schule gegangen war“, resümiert REULECKE in der Studie über Herne mit seinen deprivierenden Bedingungen im Vergleich z. B. zu Wiesbaden (1978, S. 265).

Lehrerpersonal, Sachausstattung, Stufengliederung und Lehrplanvorstellungen prägten spezifische Schulqualitäten mit mehr oder weniger Förderungschancen. Damit waren die der Volksschule gesetzten Ziele der kognitiven Ausbildung, der Arbeitsdisziplin und der politischen Sozialisation in örtliche Bedingungsrahmen eingebunden, die sehr unterschiedliche Schulschicksale hervorbrachten. Diese These muß abgegrenzt werden gegenüber der Tendenz der staatlichen Kultusverwaltung, die „inneren Schulangelegenheiten“ – Erziehung und Unterricht betreffend – zentral zu steuern und sogar in die „äußeren Schulverhältnisse“ – die Schulunterhaltung – mit dem Ziel der Angleichung der Bedingungen einzugreifen (ROEDER 1966; HEINEMANN 1975 b). Eine klare begriffliche Trennung zwischen inneren und äußeren Schulverhältnissen war und ist jedoch nicht möglich; staatliche Gesetze und Verordnungen verzahnten Fragen des Unterrichts und der Schulunterhaltung zudem zunehmend.

1 Für die Interpretation des Materials und die Thesenformulierung verdanke ich fruchtbare Anregungen der Diskussion im ZI 6 der FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN am 28. 11. 1980, insbesondere H. KÄLBLE, H. KIESEWETTER, H. KÖHLER, A. LESCHINSKY, H. SCHOLTZ, H. SIEGRIST und H. VOLKMANN.

Ein weiteres Hindernis ist in dem langfristig strukturierten Umfeld zu suchen, aus dem heraus sich Schule in einem Ort, in einer Region konstituierte. Die Kultusverwaltung bezog diese Vorgaben in ihr Kalkül in einer Weise ein – so wird hier behauptet und noch ausführlicher belegt werden –, daß das Gefälle der Schulqualitäten weitgehend bestätigt wurde.

Der sich verzahnende Einfluß von staatlichen und örtlichen bzw. regionalen Faktoren soll in zwei Aspekten beleuchtet werden: erstens dem Ausbau und den erweiterten Funktionsbestimmungen der Volksschule und dann dem Spielraum, der den Kommunen bei der Schulunterhaltung gegenüber der Kultusbürokratie verblieb. Anschließend werden Indikatoren zur Bestimmung örtlicher Schulbedingungen und -qualität vorgestellt und in Fallstudien angewandt.

2. Ziele des Volksschulausbaus

Die Förderung der Volksschule in den zwei Jahrzehnten vor 1914 verstand sich erst einmal als ein materieller Ausbau und Aufbau, um allen Sechsjährigen einen Schulplatz bieten zu können, Schulwege von mehr als 3 km, später 2½ km, zu vermeiden (PR. STAT. 121, 1, S. 110f.; 231, 2, T. IV; ZBL 1908, S. 530) und Schulräume nicht anmieten zu müssen, sondern die Kinder in einem für Schulbedürfnisse eingerichteten Haus zu unterrichten. Der personelle Ausbau der Volksschule hatte zwar kaum mehr mit dem Problem nicht ausgebildeter Lehrer zu kämpfen; die ohne Prüfungen angestellten „Hilfslehrer“ waren nach der statistischen Erhebung von 1896 auf rund 1% der vollbeschäftigten Lehrkräfte zurückgegangen (PR. STAT. 151, 1, S. 320ff.). Als gravierendes Problem hingegen verfolgten Kultusverwaltung und Ortsbehörden unter dem Druck von liberalen und sozialdemokratischen Schulpolitikern die unzureichende Lehrerentlohnung, vor allem bis zum Besoldungsgesetz von 1897 (MEYER 1976, S. 184), und den ungenügenden Stellenpegel, der in Gestalt überfüllter Klassen und überbürdeter Lehrer offensichtlich war (PR. STAT. 121, 1, S. 123ff.; 151, 1, S. 84ff., 271ff.; 209, 1, S. 43ff.; 231, 1, S. 93*; 231, 2, T. XIIa; ZBL 1908, S. 529ff.).

Angesichts der sprunghaft zunehmenden Bevölkerung wagte man offiziell nicht, von der Personalnorm der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 (ZBL 1872, S. 586) herunterzugehen: In einklassigen Schulen sollten nicht über 80 Schüler, in Halbtagschulen 60, in zwei- und mehrklassigen Schulen nicht über 70 Schüler von einem Lehrer unterrichtet werden. Nicht einmal diese Norm wurde allgemein durchgesetzt (BERG 1973, S. 126f.; LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 152f.). Zwischen 1882 und 1886 verschlechterten sich die Lehrer/Schüler-Relationen indes letztmals bis 1914 im gesamtpreußischen Durchschnitt. Auf eine vollbeschäftigte Lehrkraft entfielen 1886 in den Städten 67 (1911: 49) Schüler und auf dem Lande 79, 1911 noch 61 Schüler (PR. STAT. 151, 1, S. 283; 231, 1, S. 93*). Allen Beteiligten waren diese Angaben über den preußischen Durchschnitt suspekt, verdeckten sie doch die Benachteiligungen in den unterversorgten Regionen nicht nur des preußischen Ostens (vor allem in den Regierungsbezirken Posen, Bromberg, Oppeln), sondern auch in westlichen Industrieregionen mit hoher Schülerexpansion.

Das Ziel der als normal erklärten und darunter liegender Frequenzverhältnisse wurde stets in engem Zusammenhang mit dem angestrebten Ausbau der Volksschulen zu mehrklassigen, d. h. mindestens dreistufigen Schulsystemen gesehen, die seit den Allgemeinen

Bestimmungen von 1872 als optimale Organisation galten. Eine Gliederung in Unter-, Mittel- und Oberstufe war die mindeste Voraussetzung eines Fachunterrichts in Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Turnen und Handarbeit, wie 1872 vorgesehen. In der Statistik von 1911 (S. 94*) wurden die sechs- und mehrklassigen Schulen als „vollkommene Einrichtungen“ bezeichnet; in den Großstädten setzten sie sich seit den 90er Jahren durch (LEXIS 1904, S. 117 ff.; REIN 1909, S. 790 ff.). Vollends beseitigt werden sollten Halbtagschulen, meist auf dem Lande gelegen, in denen ein Lehrer in zwei Klassen, die alle Schülerjahrgänge umfaßten, je sechzehn Stunden pro Woche zu erteilen hatte, also notgedrungen die Lehrplanansprüche noch weit unter die der einstufigen Schule sinken mußten.

Für den lehrplanmäßigen Ausbau war das umstrittene Ziel der konfessionellen Beschulung widersprüchlich, wenn nicht dysfunktional. In dem offiziellen Kommentar der Schulstatistik von 1891 hieß es, „daß es die Unterrichtsverwaltung als ihre ... große Aufgabe ansieht, die Schuleinrichtungen so zu treffen, daß alle Kinder nicht nur in der Religion, sondern auch in allen anderen Lehrgegenständen möglichst von Lehrern ihres Bekenntnisses unterrichtet und daß, soweit dies ausführbar ist, auch nur Kinder *eines* Bekenntnisses in einer Schule vereinigt werden“ (PR. STAT. 120, 1, S. 155). In dem rückblickenden Kommentar der Erhebung von 1911 wurde dementsprechend die leichte Abnahme der Schüler, die Schulen ihres Bekenntnisses besuchten, von 96% (1896) auf 93% (1911) auf dem Lande gegenüber der Zunahme der konfessionellen Volksschüler in den Städten von 88% auf 91% zurückhaltend mitgeteilt (PR. STAT. 231, 1, S. 94*). Der Konflikt zwischen Konfessionalisierung und rationalem Schulausbau trat sowohl bei Neugründungen auf als auch bei der möglichen Zusammenlegung wenig gegliederter Schulen zu einem differenzierteren Schulsystem, die in den Allgemeinen Bestimmungen von 1872 empfohlen, seither aber kaum praktiziert wurde (v. BREMEN 1905, S. 639 ff.; LOENING 1909, S. 108 f.). Im preußischen Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906 berücksichtigte man sie gar nicht mehr, während die Möglichkeit der Konfessionsschule für Minoritäten sanktioniert wurde (§ 36, 9).

Mit dem Postulat der konfessionellen Erziehung nicht zu vergleichen ist die pragmatisch gehandhabte Forderung des getrennten Unterrichts für Jungen und Mädchen, obwohl sie offiziell als Voraussetzung für das Erreichen der Lehrplanziele galt (v. BREMEN 1905, S. 685; BERG 1973, S. 189). Während auf dem Lande die Koedukation absolut dominierte, wurde der getrennte Unterricht zusehends ein „Vorrecht“ der Stadtkinder – nach damaliger Auffassung.

Die Stufengliederung der Volksschulen bis zu acht Jahrgangsklassen für die Sechs- bis Vierzehnjährigen entsprach den zunehmenden Ansprüchen an den Unterricht. Die Lehrpläne für die Lehrerseminare von 1901 brachten – in konservativen Bahnen – stoffliche Erweiterungen, während die ministeriellen „Weisungen für die Schulrevisionen“ von 1908 (ZBL 1908, S. 379 ff.) didaktisch neue Akzente erkennen ließen. Der Religionsunterricht stand nicht mehr im Vordergrund. Die Schulaufsichtsbeamten wurden angewiesen, bei der Beurteilung des Unterrichtsverfahrens auf selbständige Leistungen der Kinder, insbesondere des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, Wert zu legen. Bei der Einübung von Rechenfertigkeiten war auf Selbständigkeit bei der Lösung der Aufgaben zu achten. „In Naturgeschichte hat der Unterricht nicht in trockenem Beschreiben und Klassifizieren seine Aufgabe zu suchen, sondern den Zusammenhang zwischen Bau und Leben der

Naturkörper darzulegen“ (S. 383). Anschauliche Verfahren sollten in allen Fächern gefördert werden, um das Verstehen zu fördern. Auch der immer wieder empfohlene Bezug auf die Lebensverhältnisse der Schüler liest sich nicht als das Programm „intellektueller Dürftigkeit“ der Ära PUTTKAMMER (MEYER 1976, S. 159); dieses Verdikt trifft jedoch immer noch die Empfehlungen für den Geschichtsunterricht und die vaterländische Geographie.

Leistungsdifferenzierung und höher gesteckte Ziele einerseits und Leistungshierarchisierung einschließlich der Diskriminierung von Schulversagern andererseits waren zwei Seiten des Volksschulausbaus, der darin den weiterführenden Schulen ähnelte. Aus den Großstädten mehrten sich seit den 1890er Jahren statistische Berichte und Besorgnis über die steigende Zahl derer, die die oberste Klasse der Volksschule nicht erreichten (PR. STAT. 120, 1, S. 140f.; LEXIS 1904, S. 208ff.; TEWS 1906, S. 8ff.; ZBL 1912, S. 395; MÜLLER 1978, S. 211). Der Statistik zufolge verbesserten sich die Ergebnisse in der Folgezeit, und es fanden formalisierte Leistungsbeurteilungen auf Abschlußzeugnissen, einschließlich des Vermerks der zuletzt besuchten Klasse, Eingang in die Volksschule (PREUSS. VA 5 [1906], S. 130; 9 [1910], S. 247ff.; 12 [1913], S. 37ff.). Neben Leistungsstreben standen auch pädagogische Ansätze individueller Förderung hinter der zunehmenden Zahl kleingehaltener Klassen für „Schwachbegabte“ (PR. STAT. 231, 2, T. III; MÜNCH 1912, S. 28ff.; BENDELE 1979, S. 84) und hinter der Einrichtung „gehobener“ Volksschulklassen, in denen nach Mittelschulplänen unterrichtet wurde (PR. STAT. 231, 2, T. Vb; MÜLLER 1977, S. 267f.).

Die Ziele des Ausbaus und die erweiterten Funktionsbestimmungen der Volksschule – hier nur skizzenhaft vorgestellt – waren aufeinander bezogen und in der Realisierung voneinander abhängig. So war ein zum selbständigen Sprachgebrauch anleitender Unterricht kaum in einer wenig gegliederten oder gar einstufigen Schule möglich, nicht in einer überfüllten Klasse mit angestrengten Lehrkräften. Unterrichtsvorbereitungen für Raumlehre, Naturkunde, Werken werden bei schlecht bezahlten, auf Nebenverdienste angewiesenen Lehrern kürzer ausgefallen sein als bei gut bezahlten. Die körperliche Erziehung ebenso wie die vormilitärische Ertüchtigung setzten Sportplätze und Turnhallen voraus. Der ambivalente Charakter der Ziele des Ausbaus und der erweiterten Funktionsbestimmungen der Volksschule ist offensichtlich. Da es jedoch nicht möglich erscheint, im vorhinein zu entscheiden, in welchem Maß die ideologischen Implikationen die Schule für die Heranwachsenden entwertete, soll dem tatsächlichen Ausbau nachgegangen und damit Arbeitsmaterial für die weitere sozialgeschichtliche Diskussion der Volksschule beigebracht werden.

3. Regionale Bedingungen

Die Ziele der Volksschulförderung wurden akzentuiert je nach staatlich-bürokratischer Perspektive, kommunalen Belangen, ökonomischem Effizienzdenken, sozialpädagogischen Ambitionen und der Programmatik von Parteien und Standesorganisationen. In der Praxis stießen sich die Ziele an den konkreten Bedingungen der örtlichen Schulinstitution, wie sie auch aus ihnen heraus zunehmend neue Impulse erhielten (vgl. LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 465, 496f.). Dieses Wechselverhältnis geht auf die immer komplexer werdende materielle Organisation zurück wie auf das wachsende Gewicht des Personals, wenn sich

auch nach mehrheitlicher Herkunft der Lehrer aus der unteren Mittelschicht (KAEUBLE 1978, S. 291) und der beruflichen Sozialisation in den Lehrerseminaren ihre Interessen von den in der Schulbürokratie vertretenen nicht wesentlich unterschieden haben dürften.

Damit wird der Blick auf den kommunalen Spielraum gelenkt, der trotz zunehmender Beschränkung durch die staatliche Bildungspolitik als ein konstitutives Moment der Schulqualität herausgestellt werden muß. Der Begriff des kommunalen Spielraums meint den Kontext von intentional genutzter Ermessensfreiheit in Form von schulrelevanten Beschlüssen der Selbstverwaltungsorgane und sozialstrukturellem Umfeld der Schule, insbesondere seinen Vorbedingungen für das Ausbauniveau.

Der Stellenwert des kommunalen Spielraums ist an der Fülle administrativer Akte abzulesen, die ihn einzuschränken suchten, denn die „historisch gewachsene Partikularität“ (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 163) war auch durch die Bestimmungen des Allgemeinen Landrechts (1794) kaum vereinheitlicht worden (HEINEMANN 1974, S. 328–335). Die Bereitschaft der Städte, ihre wachsenden Bildungsinvestitionen auf den Volksschulbereich auszudehnen, hatte das tradierte Stadt/Land-Gefälle im Laufe der Industrialisierung verstärkt (vgl. ANDERSON 1970, S. 265). Seit den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts sah sich die preußische Kultusbürokratie zu einer finanziell und verwaltungsrechtlich getragenen Ausgleichsstrategie veranlaßt: Landgemeinden und kleine Städte mit gemeinhin geringen Steuereinkünften erhielten wachsende Zuschüsse aus den Staatseinnahmen. Unter den Empfängern spielten die Gutsbezirke eine besondere Rolle, die nach der Landgemeindeordnung von 1891 als quasi-Kommunen aufgewertet worden waren und durch die Steuerreformen von 1891/95 wieder Steuerfreiheit erhielten (HEFFTER 1969, S. 715, 721).

Die in den zwei Jahrzehnten von 1891 bis 1911 auf das knapp Dreifache angestiegenen Elementarschulausgaben des Staates (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 479) wurden hauptsächlich an kleine Kommunen vergeben. Das Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906 und das Lehrerbesoldungsgesetz vom 26. 5. 1909 kodifizierten dieses Prinzip der Umverteilung, so daß (1911) die Kosten der Schulverbände mit bis zu 7 Stellen zu 52% vom Fiskus getragen wurden, indes die Ausgaben der Verbände mit über 25 Schulstellen nur zu 7% (PR. STAT. 231, 1, S. 51*). Großstädte erhielten fast keine Zuschüsse mehr.

Die Ausgleichsstrategie stieß jedoch auf enge Grenzen (vgl. MEYER 1976, S. 159ff.). Der Sparwille der preußischen Beamten fand sich grundsätzlich einig mit den Vertretern der kommunalen Selbstverwaltung, der die Unterhaltung der Volksschulen weiter unterstand. Zwar institutionalisierten das Zuständigkeitsgesetz vom 1. 8. 1883 und das Anforderungsgesetz (1887) die Möglichkeit, den örtlich Schulunterhaltungspflichtigen Auflagen für die Volksschulförderung zu erteilen. Zugleich aber erhielten diese das wirksame Instrument des Verwaltungstreitverfahrens. Im Fall des Dissenses mit der Aufsichtsbehörde konnten sich die Schulunterhaltungspflichtigen darauf verlassen, daß nach § 2 des Anforderungsgesetzes „insbesondere mit Rücksicht auf das Bedürfnis der Schule und auf die Leistungsfähigkeit der Verpflichteten“ (ZBL 1887, S. 436) entschieden wurde – letzteres ein gravierendes Hindernis bei der Einrichtung neuer Lehrerstellen und der damit verbundenen Dauerbelastung mit Personalausgaben. Gegen Bau- und Reparaturanforderungen einer Schulaufsichtsbehörde wurde den Unterhaltungspflichtigen nicht nur ein Rechtsschutz gegeben, urteilte ein einschlägig beschäftigter Jurist, Mitglied des Herrenhauses,

„sondern auch den Bestrebungen der Bezirksregierung, die zum Teil sehr traurigen Verhältnisse der Schulbauten auf dem Lande zu bessern, eine Schranke gezogen“ (LOENING 1909, S. 88). Die preußische Regierung selbst stellte fest, daß die Klausel der Leistungsfähigkeit und die gesetzlich abgesicherte Prärogative der jeweils Unterhaltspflichtigen „nach den bisherigen Erfahrungen dahin führen, die zulässige Belastung der Gemeinden (Schulverbände, Gutsbezirke) auf ein Mindestmaß zu beschränken“ (LOENING 1909, S. 89).

Will man der Wirklichkeit der preußischen Volksschulunterhaltung und der Ausgleichsstrategie näherkommen, darf man sich jedoch mit dieser einleuchtenden Selbstkritik nicht zufrieden geben. Sie gewinnt ihren Stellenwert erst, wenn man die scheinbar selbstverständliche Feststellung danebenstellt: „Auf eigenen Wunsch der Gemeinden werden Schulen und Klassen immer dann errichtet, wenn die Gemeinden die Unterhaltungspflicht zu tragen bereit und instande sind“ (PR. STAT. 151, 1, S. 125). Da es eindeutige Prüfungen der Leistungsfähigkeit nicht gab (LOTZ 1898, S. 1349; SCHREIBER 1906, S. 183), deutet die vage Formel „bereit und im Stande“ zutreffend den kommunalen Spielraum an sowohl hinsichtlich des bildungspolitischen Klimas als auch der materiellen Ressourcen (vgl. KELLER 1914, S. 211 f.). Eine ausgleichende Förderung am meisten vernachlässigter ländlicher Schulverhältnisse erreichten die staatlichen Behörden durch „Mindestforderungen“ (LEXIS 1904, S. 149) für ländliche Volksschulhäuser (v. BREMEN 1905, S. 480–493). Jedoch wohl nicht zufällig wurde in einem Muster-Kostenanschlag für bedürftige Gemeinden von einem Schulzimmer für 80 Kinder ausgegangen (v. BREMEN 1905, S. 501); für sie galt ein Raum von 50 qm als ausreichend (vgl. S. 487).

Von einer tatsächlichen Ausgleichspolitik des Staates und Beschränkung kommunalen Ermessens ist am ehesten bei der Lehrer- und Lehrerinnenbesoldung zu sprechen. Durch das Dienststeuergesetz vom 3.3. 1897 wurden erstmals Minimalsätze für Grundgehälter und Alterszulagen festgelegt, einerseits um „den Ansprüchen gegenüber, die gewisse Kreise ins Ungemessene steigern, ... die Grenzen und Maße der staatlichen Beihilfe“ anzuzeigen (PR. STAT. 209, 1, S. 148), andererseits um die finanzielle Position vor allem der ländlichen Lehrer in den östlichen Regionen Preußens anzuheben. Die einzelnen Schulverbände gingen indes in Grundgehalt, Mietentschädigung, Funktions- und Alterszulagen in so unterschiedlichem Maße über die Minimalsätze hinaus, daß die „Besoldungen für gleichartige Stellen ... innerhalb der einzelnen Kreise, ja in benachbarten Orten grundverschieden“ waren (LOTZ 1898, S. 1351; vgl. LEXIS 1904, S. 170 f.). Berlin zahlte 1906 durchschnittlich 3065 M pro Jahr, also fast ein Fünftel weniger als Wiesbaden mit 3701 M (PR. STAT. 209, 3, T. XIII). Ebenso unausgeglichen waren die Besoldungen in ländlichen Bezirken. Die Lehrkräfte in den städtischen Gemeinden der ostpreußischen Kreise Oletzko und Rastenburg erhielten durchschnittlich 2288 M bzw. 1671 M (1906), ohne daß diese Differenz von 27% durch die Preisverhältnisse gerechtfertigt gewesen wäre. Die Lehrkräfte auf dem Lande des Kreises Oletzko erhielten sogar 35% weniger als ihre Kollegen in den städtischen Gemeinden – ein häufig auftretendes Gefälle, das den Landschullehrer nicht nur im finanziellen, sondern auch im sozialen Status herabsetzte.

Ministerielle Sparappelle ermahnten, „eine größere Gleichmäßigkeit und Stetigkeit herzustellen und der Landflucht der Volksschullehrer entgegenzuwirken“ (PREUSS. VA 5 [1906], S. 207). Das Dienststeuergesetz vom 26. 5. 1909 (GS 1909, S. 93–112)

oktroierte dementsprechend erhöhte Mindestsätze (§§ 3; 8) und verkürzte damit das untere Ende der Besoldungsskala, das vor allem Lehrkräfte auf dem Lande betraf. „Lokalen Gewohnheiten“ (LESCHINSKY/ROEDER 1976, S. 134) trug es mit einem flexiblen Mietentschädigungssystem Rechnung (§ 17) sowie mit gestaffelten Ortszulagen (§§ 20–23; KLOTZSCH 1909), bestimmte aber für Lehrerstellen ein Endgehalt von nicht mehr als 4 200 M und für Lehrerinnenstellen von nicht über 2 950 M (§ 22).

Für aufstiegsbewußte, ehrgeizige und für beruflich-pädagogisch interessierte Lehrer und Lehrerinnen bildeten neben den Löhnen die altersspezifische Gruppierung womöglich nach Jahrgangsklassen, bereits vielfach vorhandene Fachräume und Sammlungen in Volksschulen größerer Orte und nicht zuletzt weiterführende Schulen für die eigenen Kinder zusätzliche Mobilitätsanreize. Das Besoldungsgefälle muß also in Richtung auf ein pädagogisches Gefälle gewirkt haben. Das Niveau der städtischen Lehrerschaft wurde vermutlich außerdem durch Weiterbildungsmöglichkeiten stärker gefördert und dadurch, daß Schulverbände mit über 25 Stellen nach dem Volksschulunterhaltungsgesetz (§ 59) ein breiteres Vorschlagsrecht besaßen und aus der Zahl der Bewerber auch politisch offener auswählen konnten.

4. Quantitativer Ansatz

Die These des kommunalen Spielraums verlangt einen analytischen Zugang unterhalb der Ebene der hochaggregierten Daten für die preußischen Provinzen und selbst für die Regierungsbezirke. Verwandt werden örtliche, quantitativ greifbare Belege für Schulqualität sowie damit in Verbindung zu setzende Indikatoren des schulischen Umfeldes.

Die gesamte Untersuchung umfaßt 110 der rund 525 Kreise Preußens, die so ausgewählt wurden, daß sie die prägenden Siedlungsformen und wirtschaftlichen Merkmale repräsentieren: Großstädte, Mittelstädte, kleinere und kleinste Gemeinden; agrarische, agrarisch-gewerbliche und industriewirtschaftliche Beschäftigungssysteme. Mit diesen beiden Typengruppen wurden zugleich breite Skalen der Einkommen, der Siedlungsdichte, des örtlichen Bevölkerungswachstums, des Altersaufbaus und der konfessionellen Zusammensetzung erfaßt. Die zeitlichen Schwerpunkte der Untersuchung liegen bei den Jahren der preußischen Statistik des „niedereren Schulwesens“ von 1896, 1906 (Stand vor dem Inkrafttreten des Volksschulunterhaltungsgesetzes von 1906 und der Besoldungsnovelle von 1909) und 1911. Zu diesem Erhebungszeitpunkt übertrafen die Schülerzahlen alle Volksschulpopulationen Preußens (frühere und spätere) – eine Folge der demographischen Entwicklung in der Hochindustrialisierungsepoche, der Durchsetzung des allgemeinen Schulbesuchs und der Exklusivität weiterführender Schulen.

Ziel des quantitativen Ansatzes sind erst einmal deskriptive Aussagen (nicht-kausaler Art) über Konvergenzen und Strukturanalogien zwischen Schulausbau und jeweiligem schulischem Umfeld (vgl. LUNDGREEN 1976, S. 440). Darüber hinaus werden Hypothesen über ursächliche Beziehungen zwischen Schule und Umfeld entwickelt sowie über Förderungschancen² der Volksschüler in einem spezifischen Umfeld. Das zentrale Interesse der Hypothesen läßt sich mit der Frage kennzeichnen: Wo und unter welchen Bedingungen erhielten Volksschüler am ehesten die Chance eines qualifi-

2 Der Begriff der Förderungschancen bezieht sich also auf den Volksschulausbau und ist nicht mit der realisierten Chance im individuellen Schulschicksal gleichzusetzen. Der Begriff ist auch nicht analog dem der Bildungschancen zu verstehen, der in operationalisierter Form die Jahrgangsanteile von Schülern in weiterführenden Einrichtungen des allgemeinbildenden Sektors meint (LUNDGREEN 1978a, S. 109).

zierenden Unterrichts? Als Maßstab sehr günstiger Chancen werden die in einer Reihe von Städten vorgefundenen positiven Merkmalsausprägungen gesetzt: Die Schüler besuchen fast ausschließlich oder durchweg den entsprechend differenzierten Unterricht sechs- bis achtstufig ausgebauter Schulen mit einer Schüler/Lehrer-Relation unter 50 : 1 und ebensolcher Klassenfrequenz, in eigenen Schulhäusern und mit mindestens einem Raum pro Klasse, mit einer Turnhalle und einer Bücherei; die Lehrergehälter betragen (außerhalb der Landgemeinden) 1911 mindestens 2000 M, es gibt einen laufenden, nicht abfallenden Etat für Lehrmittel und Raumausstattung, und die Beschulungsqualität läßt nicht infolge wachsender Schülerzahlen zwischen 1896 und 1911 nach.

Die Interpretation der Daten setzt grundsätzlich regional an, d. h. bei dem Vergleich mehrerer Fälle ähnlicher Umfeld-Konstellation. Der Fall definiert sich, je nachdem ob die statistischen Angaben bei Landkreisen für „städtische“ und „ländliche“ Gemeinden (zwischen denen nach historisch-rechtlichen Kriterien amtlich unterschieden wurde) zusammen oder getrennt vorliegen. Gilt das erste, können nur Landkreise verglichen werden. Die günstigsten Voraussetzungen für Ortsvergleiche sind bei Stadtkreisen gegeben. – Der regional ansetzende Fallvergleich wird in einem zweiten Arbeitsschritt verallgemeinert, indem räumlich nahegelegene mit ähnlich strukturierten entfernteren verglichen werden, so z. B. agrarische Kreise Ostpreußens mit überwiegend in der Landwirtschaft Beschäftigten mit solchen Kreisen im südlichen Ostseegebiet, westlich der Elbe und westlich der Weser. Ein weiterer Ansatz liegt in dem Vergleich unterschiedlich strukturierter Kreise: agrarischer, industriewirtschaftlicher sowie großstädtischer mit einem starken tertiären Sektor.

Die Vergleiche beziehen sich auf die numerischen Merkmalsausprägungen, die über Streudiagramme und Rangplatzlisten aufbereitet wurden. (Damit werden allerdings stets nur bivariable Verteilungen beschrieben.) Zusammenhänge zwischen mehreren Elementen wurden nicht statistisch berechnet, sondern nur über Plausibilität aus den Häufigkeitsverteilungen interpretiert. Die Berechnung von Korrelationskoeffizienten, die über den Grad des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen genauer als der bloße Zahlenreihenvergleich informieren könnten, wurde verworfen, da bei den ausgewählten Untersuchungseinheiten eine Reihe von Merkmalen nicht normal verteilt sind. Zudem brachte die Interpretation der errechneten Korrelationskoeffizienten besondere Probleme, weil nicht auf durchschnittliche Kennwerte Bezug genommen werden konnte, auf die hin ein Zusammenhang als stark oder schwach zu deuten ist.

Die Tabelle (nächste Seite) soll die folgenden Aussagen illustrieren, nicht begründen. Die Datenauswahl stellt die Situation um 1910 in den Vordergrund; Entwicklungstrends werden allein in den Indikatoren Schülerbewegung, Schüler/Lehrer-Relation und Stufengliederung reproduziert. Die notwendigerweise kleine Anzahl der aufgenommenen Orte bzw. Ortseinheiten kann eine Reihe unterschiedlicher Konstellationen beleuchten. Erst größere Fallgruppen aber ermöglichen zu verallgemeinern und je nach regionalen Schulstandards und Bedingungen des Umfelds „Schullandschaften“ zu charakterisieren.

Das methodische Kriterium, daß erst eine Mehrzahl gleichartiger Fälle Aussagen erlaubt, kann nicht absolut gesetzt werden. Die ersten beiden Positionen der Tabelle z. B., Berlin und Düsseldorf, stellen als Groß- und Regierungsstädte in ihrem regionalen Kontext einmalige Fälle dar; Berlin ist aufgrund seiner Hauptstadtfunktion als Sonderfall anzusehen. Hinsichtlich der Volksschulbedingungen jedoch kann es aufschlußreich etwa mit Wiesbaden und Frankfurt am Main verglichen werden; gleiches gilt für Düsseldorf in Beziehung etwa zu Köln oder Hannover. Die übrigen herangezogenen Fälle stellen im engeren Sinne Beispiele ihrer Regionen dar, ohne daß – in Anbetracht der Vielfalt relevanter Daten – von einer exemplarischen Auswahl gesprochen werden kann. Gerdauen wurde aus dem großagrarisches und protestantischen Schwerpunkt Ostpreußens ausgewählt, Znin aus der polnisch und gemischtsprachigen agrarwirtschaftlich unterentwickelten Region Posen-Westpreußen mit überwiegend katholischer Bevölkerung, Bitburg aus dem landwirtschaft-

Volksschule und sozialstrukturelles Umfeld 1910/11

Kreise	Wohn- dichte (pro km ²) ^a	Anteil kath. Einw. (%) ^b	Primär: sekundär: tertiär Beschäf- tigten ^c	Prinzi- palsoll pro Einw. (M) ^d	Anteil 0-14jäh- riger (%) ^e	Schü- lerbe- wegung 1901/10 (in % v. 1910) ^f	Aus- gaben pro Vols- schüler (M) ^g	Staatl. Zu- schüsse (in % der Gesamt- ausga- ben) ^h	Schüler: 1 Lehrer	1896 ⁱ	1911 ^k	Klas- sen- fre- quenz ^l	Anteil der Schüler in 1-2stuf. Schulen (%)	1896 ^j	1911 ^m	Anteil der Schüler in 6-8stuf. Schulen ^m
Berlin	S	11,7	1:61:38	32,27	22,4	+ 6	108,10	0	52	40	43	0	0	0	0	100
Düsseldorf	S	67,6	2:62:36	23,45	30,7	(+10)	70,66	0	66	50	53	0	1	0	1	93
Gerdaun	St	1,3	77:16: 7	6,50	35,1	- 6	60,48	55	56	51	48	20	0	20	0	52
	L	54	81:12: 7	3,97	39,5	- 2	55,67	60	61	57	52	100	92	100	92	0
Znin	St	74,1	77:16:7	7,03	34,3	+ 21	51,12	59	77	59	47	17	2	17	2	59
	L	98,7	77:16:7	3,79	34,9	+ 17	40,73	62	82	71	49	90	79	90	79	0
Bitburg	St	33,1	11:73:16	9,85	36,8	+ 10	52,53	32	61	63	63	52	0	52	0	66
	L	446	37:51:12	4,11	34,9	+ 17	47,04	54	59	58	51	79	80	79	80	0
Waldenburg	St	6,8	6:76:18	10,29	41,9	+ 24	64,13	24	58	58	56	4	3	4	3	97
	L	110	15:75:10	6,91	43,8	+ 20	50,40	37	80	68	51	13	9	13	9	46
Bitterfeld	St	75,6	6:76:18	13,26	36,8	+ 11	67,66	16	64	54	56	5	0	5	0	95
	L	158	15:75:10	9,04	43,8	+ 18	45,40	39	76	69	53	53	34	53	34	35
Reckling- hausen	S	73,0	6:76:18	11,00	41,9	+ 44	68,45	4	72	54	55	0	0	0	0	69
	L	158	15:75:10	9,66	43,8	+ 6	52,09	14	80	64	63	65	0	65	0	85
Landkreis	St	158	15:75:10	8,37	43,8	+ 59	47,56	18	80	64	63	18	9	18	9	41

lich benachteiligten, katholischen Eifelgebiet. Waldenburg, Bitterfeld und Recklinghausen stehen als Beispiele der drei führenden Industrieregionen Preußens (Oberschlesien, Sachsen, Ruhrgebiet) und lassen spezielle Problemlagen industriewirtschaftlich expansiver Regionen erkennen.

Die in der Tabelle enthaltenen Angaben zur Schulqualität erfüllen ihre Indikatorfunktion in unterschiedlichen Beziehungen zum Gegenstand. Schüler/Lehrer-Relationen und Stufengliederung informieren realitätsnäher über die Schulqualität als z. B. Ausgaben pro Schüler oder Personalausgaben pro Lehrkraft. Das Einkommensniveau vermittelt zusätzliche Kenntnis über die örtliche Position der Lehrer und Lehrerinnen in materieller und sozialer Hinsicht. Interregionale Vergleiche werden indes durch das nicht leicht zu bestimmende Preisgefälle erschwert. Angaben über den Indikator Schulausgaben müssen, obwohl sie nicht unmittelbar über Schulqualität informieren, herangezogen werden, wenn es um den Anteil der Staatsleistungen an den örtlichen Volksschulausgaben geht. Wird die Frage nach der Herkunft der Investitionen erweitert und der Aspekt der örtlichen Investitionsbereitschaft einbezogen, bedarf es eines Indikators der Leistungsfähigkeit. Ausgewählt, weil am besten statistisch zugänglich, wurde die pro Einwohner errechenbare Summe der direkten Gemeindesteuern. In die Tabelle aufgenommen wurde sie in Gestalt

Erläuterungen zur Tabelle

- a STAT. DT. R., Bd. 240. III.
- b A. a. O., S. 138*ff.
- c Berechnet nach den Ergebnissen der Berufszählung von 1907 (STAT. DT. R., Bd. 209), indem die Summe der Angaben für den Hauptberuf in den Abteilungen A (Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Fischerei), B (Industrie, Bergbau, Baugewerbe), C (Handel, Verkehr, Versicherung) und E (öffentlicher und kirchlicher Dienst, freie Berufe) gleich Hundert gesetzt und die Angaben für A, B und (C + E) als Prozentanteile dieser Summe ausgedrückt wurden. Nicht berücksichtigt wurden die Gruppen D (häusliche Dienste, Tagelohn) und F (ohne Beruf und Berufsangabe), da sie relativ unspezifische Größen im Hinblick auf den agrarischen, gewerblich-industriellen und „tertiär“ charakterisierten Bereich ausmachen.
- d Errechnet nach PR. STAT. 243 (9 + 1 Teilbde.). Die Tafeln geben auch das Umlagesoll an, auf das im Text wiederholt hingewiesen wird.
- e PR. STAT. 234, XI.
- f Errechnet nach PR. STAT. 176, 3, IV und 231, 2, IV. – Der Wert für Düsseldorf konnte infolge der erheblichen Eingemeindungen nur geschätzt werden.
- g Nach PR. STAT. 231, 2, IV und XVI.
- h Nach PR. STAT. 231, 2, IV und XVII, Sp. 2 bis 7. Die errechneten Anteilswerte pro Volksschüler berücksichtigen nicht die Anteile der Schulkosten, mit denen das Schulvermögen, die Kirchen, rechtlich verpflichtete Dritte u. a. (a.a.O., Sp. 8 bis 16) – in den Städten zu durchschnittlich 3,3% und in den ländlichen Gemeinden zu 10,6% (1911) – an der finanziellen Volksschulunterhaltung beteiligt waren. In den staatlichen Beträgen konnten die Staatsleistungen für die Ruhegehalts-, Witwen- und Waisenkassen nicht berücksichtigt werden, da nicht auf Kreise aufteilbar.
- i PR. STAT. 151, 2, II.
- j Nach a.a.O., I und VI.
- k Nach PR. STAT. 231, 2, VIII. Wie 1896 einschließlich unbesetzter Stellen, die sich 1911 in den Städten auf 0,9% und auf dem Lande auf 0,6% aller Stellen beliefen. Zu der Zahl der Lehrerstellen wurde die der technischen Lehrkräfte addiert, die 1911 in den Städten bereits 5% ausmachten (in dem Überblick PR. STAT. 231, 1, S. 70*ff., nicht berücksichtigt).
- l Nach PR. STAT. 231, 2, III und IV.
- m Nach a.a.O., IV und Va.

des staatlich veranschlagten Prinzipalsolls, nicht in Form des tatsächlich erhobenen Umlagesolls, das unterschiedliche Aufschläge der Gemeinden mit enthält.

Gegenüber den finanziellen Faktoren der Schulqualität stellen die sozialstrukturellen – Beschäftigungssystem, Wohndichte, Bevölkerungsbewegungen – insofern eine qualitativ abweichende Faktorengruppe dar, als sie nicht kurzfristig politisch zu beeinflussen sind. So ist die durch die Wohndichte in weitem Maß vorgegebene Stufengliederung der Volksschule stärker langfristig determiniert als die personelle und sachliche Schulausstattung. Der Versuch einer ursächlichen Beschreibung der Schulqualität hat solche Differenzen zu berücksichtigen, wenn er die Schulstruktur und Handlungsmuster der politischen Instanzen angemessen einschätzen will.

5. Leitfunktionen der Großstädte

Im allgemeinen hatte ein Kind im späten Kaiserreich eine größere Chance eines qualifizierenden Volksschulunterrichts, wenn es in der Großstadt aufwuchs als in einer Kleinstadt oder gar auf dem Dorf. Dieser Trend verlief jedoch nicht gradlinig entlang der abnehmenden Bevölkerungskonzentration, wie es die preußische Schulstatistik mit ihrer Gegenüberstellung von städtischen und ländlichen Gemeinden nahelegt (so auch LUNDGREEN 1980, S. 93 ff.). Der Trend wurde vielmehr durch Zuzug bzw. Bevölkerungsverlust der Orte, durch den Altersaufbau, durch Einkommen und Beschäftigungssystem und schließlich auch Religionszugehörigkeit variiert. Diese Einflüsse zeichnen sich bereits im Bereich der Großstädte deutlich ab.

Die Fälle Berlin und Düsseldorf spiegeln zwei maßgebliche Charakteristika großstädtischer Schulverhältnisse wider: Die meisten Schüler konnten sechs- und mehrstufige Schulsysteme besuchen; die Schüler/Lehrer-Relationen waren für zeitgenössische Verhältnisse sehr günstig oder zeigten, wie bei Düsseldorf, starke Verbesserungen. Im Fall Berlins ist von privilegierten Volksschülern zu sprechen nach Maßgabe der Schüler/Lehrer-Relationen, der fast ausschließlich achtstufigen Schulen mit entsprechendem Fachunterricht (vgl. LEXIS 1904, S. 118; TEWS 1906, S. 10; REIN 1908, S. 792) und der laufenden Ausgaben für Lehrmittel und Raumausstattung (vgl. LEXIS 1904, S. 135 ff.). Mit Berlin vergleichbar sind Königsberg, Danzig, Stettin, Magdeburg, Halle, Kiel und Kassel. Berliner Volksschulverhältnissen überlegen waren die Frankfurts und Wiesbadens. Schlechter gestellt als in Düsseldorf, das eher am Ende der Skala großstädtischer Schulverhältnisse rangierte, waren die Volksschüler z. B. in Dortmund, Köln, Aachen und vor allem in Münster.

Berlin und Düsseldorf unterschieden sich kaum in der Beschäftigungsstruktur; die tertiär Beschäftigten machten 38% bzw. 36% der Beschäftigten aus (ohne Ungelernte usw., nach STAT. DT. R. 209). Berlin und Düsseldorf unterschieden sich indes erheblich in den intervenierenden Variablen Steuerniveau, Altersstruktur und Konfession (s. Tab.). Düsseldorf stand nach umfangreichen Eingemeindungen von Vorstädten und Industriedörfern unter starkem demographischen Druck; die bis zu Vierzehnjährigen machten 30,7% der Bevölkerung aus – ein Phänomen expansiver Industriestädte, das im Ruhrgebiet besonders ausgeprägt war. Die staatlich normierten Steuersätze (Prinzipalsoll) wurden um rund 50% angehoben (Umlagesoll), um den kommunalen Etat zu decken. Demgegenüber machten in Berlin die bis Vierzehnjährigen 22,4% der Bevölkerung aus und wurde das Prinzipalsoll nur um rund 1/4 überschritten. Düsseldorf gegenüber brauchte also Berlin für eine bessere Volksschule – gemessen am Steueraufkommen – weniger zu investieren. Das Ermessen der städtischen Behörden und ein spezifisches Schulklima treten noch deutlicher hervor, wenn man Wiesbaden und Frankfurt am Main heranzieht. Die „Rentnerstadt“ Wiesbaden (REULECKE 1978, S. 265) mit sekundär und tertiär Beschäftigten ungefähr gleichen Anteils, der Berufszählung von 1907 zufolge, und mit einem gegenüber Berlin wenig höheren Steuersatz zeichnete sich zwar nicht durch eine

bessere Personalausstattung aus, aber durch sehr viel höhere Lehrergehälter und Sachmittel, so daß pro Volksschüler 150 M ausgegeben wurden. Nicht ganz so weit hatte Frankfurt am Main – bei höheren Steuereinnahmen als Wiesbaden – das Ausgabenniveau angehoben (137 M pro Schüler).

Die untersuchten Fälle lassen von einer höheren Investitionsmöglichkeit und -bereitschaft zugunsten der Volksschüler gerade dort sprechen, wo sich unter ihnen relativ viele Kinder von Selbständigen aus dem Detailhandel und dem Handwerk, von Angestellten und Beamten einfacher Ränge fanden. Für Berlin ergab eine Erhebung von 1894, also noch vor der Expansion des tertiären Sektors in der Hochindustrialisierungsphase, daß 40% der Gemeindeschulkinder Eltern in Sozialgruppen oberhalb der Lohnarbeiter und Handwerksgehilfen hatten (Zwick 1894, S. 24). Für Frankfurt am Main wurde aus einer Schülerzählung von 1900 mitgeteilt, daß 38% der Eltern „selbständige Gewerbetreibende“ gewesen seien und 62% „Arbeiter und Angestellte“ (QUARCK 1906, S. 4). In Anbetracht des in Frankfurt am Main früh entwickelten tertiären Sektors (1907 bereits 45% der Erwerbstätigen) wird man von einer starken Angestelltengruppe innerhalb der festgestellten 62% „Arbeiter und Angestellten“ unter den Volksschuleltern ausgehen können. – Der Herkunft der Volksschüler entsprachen – statistisch gesehen – die Berufswünsche: Einer Befragung der Berliner Volksschulabsolventen des Jahres 1900 zufolge wollten von Jungen sowohl als Mädchen immerhin rund 15% in Handel und kaufmännische Berufe, von den Jungen außerdem 20% in das technische Gewerbe und Kunstgewerbe (*Bericht über die Gemeinde-Verwaltung* 1904, S. 170, 172).

Es spricht daher einiges für die These, daß eine modernisierte Beschäftigungsstruktur mit einem relativ ausgeprägten neuen Mittelstand (und einem teilweise unter Existenzdruck gesetzten alten Mittelstand) die soziale Rekrutierung der öffentlichen Volksschule ausdehnte und daß dadurch die Ansprüche an die Volksschule als Qualifikationsinstanz gesteigert wurden – unterstützt durch die Lehrerschaft, für die der Volksschulaausbau stets auch eine Statusverbesserung brachte.

Damit korrespondiert der für verschiedene Branchen nachgewiesene Sachverhalt, daß viele Angehörige der unteren Schicht des neuen Mittelstandes selbst nur Volksschulbildung besaßen und häufig über die in Fortbildungs-, technischen Mittel- und Fachschulen erworbenen Qualifikationen aufgestiegen waren, wenn auch diese Aufwärtsmobilität in der Hochindustrialisierungsphase abgenommen zu haben scheint (KOCKA 1969, S. 266f., 309f., 555, passim; KOCKA 1978, S. 305, 311f.; TENFELDE 1977, S. 259; TENFELDE 1979, S. 480f., 492). Viele Lehrer mit ihrem Ausbildungsweg über Präparandenanstalt und Seminar gehörten indes nach wie vor zu dieser Gruppe. So wäre gemäß der These von einem rationalen Verhalten des neuen Mittelstandes in Lebens- und Ausbildungsfragen (SPREE 1979, S. 103 ff.) von einer rationalen Förderung der Volksschule durch diejenigen zu sprechen, die meist als selbstverständliche Interessenten allein der Mittelschule angesehen werden.

Großstädte übernahmen Leitfunktionen für mittlere und selbst für kleinere Städte ohne weiterführende Schulen, in denen die Volksschule Gesamtschulcharakter besaß. Im Hinblick auf diese Orte plädierten Mittelstandspolitiker für den Ausbau der Volksschuloberstufe nach großstädtischem Vorbild. Gefordert wurde die häufigere Einrichtung gehobener Klassen mit Lehrplänen von Mittelschulen, um dem am Orte ansässigen gewerblichen Mittelstand, den Beamten, insbesondere Subalternbeamten, den Geistlichen und Lehrern, pensionierten Offizieren und kleinen Rentnern anspruchsvollere Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder zu bieten (SACHSE 1904, S. 200). Das Angebot weiterführender Schulen in Großstädten schränkte den Gesamtschulcharakter der Volksschule zwar geringfügig ein, ließ ihn aber als Movens der Entwicklung dadurch weiterwirken, daß infolge der

sich modernisierenden Beschäftigungsstruktur im tertiären Bereich und im Bereich der gewerblichen Arbeit, wahrscheinlich mehr durch Lehrer als durch die „Abnehmer“ schulischer Qualifikation³, zunehmend differenzierte Ansprüche an die Volksschule als der einzigen kostenlosen und von Aufnahmeprüfungen freien Schule herangetragen wurden.

Gefördert wurde der Schulausbau zweifellos durch die Politik der Vertreter weiterführender Schulen, kommunale Ausgaben für diese durch erhöhte Volksschulkonzessionen zu legitimieren. In Berlin belief sich die öffentliche „Förderung der Spitzenausbildung“ gemeinhin von Angehörigen der Oberschichten (BORCHARDT 1965, S. 389) in Form der Ausgaben für höhere Schulen im Jahr 1906 auf 220 M pro Schüler (nach SILBERGLEIT 1908, S. 186 ff.) gegenüber damals noch 85 M pro Volksschüler (nach PR. STAT. 209, 3, T. XIII). Aber der Anteil des städtischen Schulaufwands, der auf das Volksschulwesen entfiel, erreichte 1912 in Berlin immerhin 69 % (MÜNCH 1912, S. 25).

Nach MÜLLER (1977, S. 268, passim) ist der Volksschulausbau im Rahmen der Abwehrstrategie der Vertreter des höheren Schulwesens gegenüber expandierenden Aufstiegswünschen zu interpretieren. Boten sich nicht jedoch die Mittelschulen viel besser für diese Strategie an? Zu fragen wäre weiterhin, inwieweit die überproportionale Zunahme der Volksschulsausgaben auf die Schulkritik von Sozialdemokraten (BENDELE 1979) zurückging, obwohl sie innerhalb der kommunalen Organe gegenüber den Honoratioren kaum vertreten werden konnte. Interessant wäre außerdem, die „Eingliederung der Unterschichten in die bürgerliche Gesellschaft“ (LUNDGREEN 1978 b) unter dem Gesichtspunkt der kulturellen Funktion großstädtischer Volksschulen zu spezifizieren. Dabei wäre die hohe innerstädtische Mobilität als einer der externen Faktoren schulischen Lernens mehr als bisher zu berücksichtigen.

6. Restriktionen in Industrieorten

In langfristig gewachsenen Großstädten und in Mittelstädten mehrheitlich evangelischen Charakters mit einem ausgeprägten Sektor der staatlichen und kommunalen Verwaltung, des Handels und Verkehrs, des kirchlichen und des Militärdienstes und der freien Berufe waren Volksschüler also privilegiert gegenüber denen in Industriestädten, zu denen der ausgewählte Fall Düsseldorf, ungeachtet seiner Stellung als Regierungsstadt, zu rechnen ist. Dieses restriktive Bedingungsgefüge wird noch deutlicher, wenn man die Benachteiligung in Orten betrachtet mit vorwiegend industriegewirtschaftlichem Beschäftigungssystem, ohne „überörtliche Versorgungsfunktionen“ (vgl. KÖLLMANN 1969, S. 129), großstädtische Finanzgrundlagen und ohne administrative und kommunikative Traditionen neben der gewerblichen Wirtschaft. In solchen Industrieorten waren bis 1911 die Schüler/Lehrer-Relationen selten auf 50:1 heruntergegangen. Der mindestens sechsstufige Ausbau hatte sich auch in den größeren Stadtgemeinden der Industrieregionen noch nicht voll durchgesetzt. Vor allem bei starkem Zuzug kam oft nicht auf jede Klasse ein Klassenraum, gab es noch auffallende Anteile von Schülern in „überfüllten Klassen“. Geld für Lehrmittel

3 Der Materiallage nach schwer zu beantworten scheint die Frage, ob und in welcher Form bei Antritt eines Ausbildungs- oder eines Arbeitsverhältnisses die Abgangszeugnisse von Volksschulabsolventen zur Kenntnis genommen wurden. Allein schon die Unkenntnis in dieser Frage weist zumindest auf keine bewußte, offene Haltung der Betriebe hin, so daß die Vermittlung der Qualifikationsinteressen eher bei politischen Funktionsträgern zu suchen wäre.

und Raumausstattung wurde in weit geringerem Maß und nicht kontinuierlich zur Verfügung gestellt.

Verbesserungen der Schulverhältnisse entsprachen im allgemeinen dem Gefälle der ökonomischen Modernisierung und der Einkommenslagen. Für die beiden Schulgenerationen zwischen 1896 und 1911 wurden selbst die teilweise sehr benachteiligenden Schulverhältnisse im rheinisch-westfälischen Raum und im preußischen Sachsen früher überwunden als die der Industrieregionen Oberschlesiens, dessen Steinkohlenbergbau und verarbeitende Industrie gegenüber der Konkurrenz des westlichen Preußen zurückblieb.

Verbesserungen setzten erst einmal voraus, daß Verschlechterungen infolge der demographischen Expansion der Hochindustrialisierung verhindert wurden, wie anschaulich an dem Fall Herne (REULECKE 1978, S. 252 ff.) gezeigt wurde. Die preußische Kultusverwaltung hatte aus ihren Erfahrungen mit sich verschlechternden Schulverhältnissen in der ersten Hälfte der 1880er Jahre die Forderung erhoben, Schulbau und Stellenbewilligung hätten auch voraussichtliche Schülerzahlen zu berücksichtigen (v. BREMEN 1905, S. 484; PREUSS. VA 3 [1904], S. 78 f.). In der Praxis verfolgten Kommunen und Schulaufsichtsbehörden kaum eine prognostische Investitionspolitik. Die vor allem bei „jungen“ Industriestädten heftigen saisonalen und konjunkturellen Schwankungen der Bevölkerungszuzüge und -fortzüge (LANGEWIESCHE 1977, S. 14 ff.) müssen ein objektives Hindernis der Planung gewesen sein. Im Falle der städtischen Gemeinden Waldenburgs, darunter die Stadt Waldenburg mit rund 18000 Einwohnern, verschlechterte sich sogar infolge der starken Schülerzunahme die Schüler/Lehrer-Relation 1906 auf 63 : 1 mit 17% der Schüler in „überfüllten Klassen“, 1911 wurde erst wieder der Stand von 1896 erreicht. Bei Tarnowitz lagen die Verhältnisse noch ungünstiger. Die städtischen Gemeinden Bitterfelds dagegen, die allerdings eine nicht so starke Einwanderung aufwiesen, verbesserten die Personallage erheblich und durchgängig.

Die Städte im rheinisch-westfälischen Raum, die in der Regel größer und einkommensstärker waren, scheinen zügiger auf Schülerzunahmen reagiert zu haben als die Oberschlesiens trotz erheblicher demographischer Belastungen. Dafür steht das in die Tabelle aufgenommene Recklinghausen als Fall der Emscherzone mit ihren stärker als in der Ruhrzone auftretenden Problemen einer expandierenden Industriearbeiterschaft bei einem wenig ausgeprägten alten und neuen Mittelstand (vgl. CROON 1955, S. 311). Der Stadtkreis Recklinghausen weist jedoch auf ein anderes restriktives Moment des Schulausbaus hin: 1906 besuchten erst 38% der Schüler und 1911 auch erst 69% sechs- und siebenstufige Systeme; Schulen mit einem dem Jahrgangsklassensystem angepaßten achtstufigen Lehrplan gab es überhaupt noch nicht.

In Recklinghausen bildeten die nicht-deutschen Schulkinder den extrem hohen Anteil von 32% (PR. STAT. 231, 2, T. XI); Polen und Masuren allein machten 29% aus (HEINEMANN 1975 a, S. 61). Der außergewöhnliche Anstieg von 5759 Schülern 1901 auf 10267 bei der Erhebung von 1911 stand im Zusammenhang einer überproportionalen Vermehrung des Anteils schulpflichtiger und noch schulpflichtig werdender Kinder. Die bis Vierzehnjährigen machten (1910) 42% der Recklinghausener Bevölkerung aus; z. B. in Dortmund, am Rande des früher konsolidierten Ruhrgebiets gelegen, waren es nur 35%, südlich desselben z. B. in Remscheid 32%, in Hagen 27%. Die überproportionale Zuwanderung und Vermehrung eines der Herkunft nach ländlichen, vorwiegend katholischen Proletariats seit den 1880er Jahren (KÖLLMANN 1971 a, S. 249; KÖLLMANN 1971 b, S. 256 ff.; LINDE 1958, S. 245 f.) und hohe Quoten noch nicht am Produktionsprozeß Beteiligter ließen offenbar den Lehrplanausbau stagnieren: Städtische Schuldeputation und Schulaufsichts-

behörde wählten – den Schulgewohnheiten der Zuziehenden entsprechend – den Weg der billigeren, weniger gegliederten Schulen; sie nutzten die entstehende Bevölkerungskonzentration nicht konsequent, um weitergehende Stufendifferenzierungen in großen Schulkörpern zu schaffen. Bestärkt worden sein kann diese Praxis durch die Schwierigkeiten der Lehrer, die vielen „Zusteiger“ in adäquate Klassen einzuweisen und durch die unter den Eltern nur schwach vertretene Aufstiegs-mobilität.

Die Praxis des Schulausbaus in Recklinghausen läßt außerdem den Einfluß der Regierung des Bezirks Münster vermuten. Sogar die Bezirkshauptstadt Münster, eine Stadt mit rund 90 000 Einwohnern (1910), allerdings relativ schwachen Einkommen, ließ bei einer für Städte dieser Größe ungünstigen Personalausstattung der Volksschulen nur 69% der Kinder (1911) in sechs- und siebenstufigen Systemen unterrichten. Die mit der Expansion der Großstädte entwickelte Norm lehrplangebundener Jahrgangsklassen ist somit nicht als demographisch induzierter Faktor zu interpretieren, sondern als Ausdruck einer bei größeren und großstädtischen Orten auffallend häufigen Investitionsbereitschaft, die bei vielen kleinen und mittleren Orten sowohl den bildungspolitischen Motiven als auch den Ressourcen nach fehlte.

7. Benachteiligungen in kleinen Kommunen

Die Ungleichheit der Chancen im Vergleich der Städte wurden von den Volksschulkindern und ihren Eltern sicher weniger wahrgenommen als die Ungleichheiten zwischen zentralen Orten und umliegenden Gemeinden, bestanden doch hier die häufigeren Kontakte und Vergleichsmöglichkeiten, zog man doch eher „vom Land“ in „die Stadt“ als von einer Stadt in eine andere (LANGEWIESCHE 1977, S. 18). Das Gefälle zwischen zentralen Orten und kleinen Gemeinden, meist als Stadt/Land-Gefälle bezeichnet, wird statistisch greifbar in der geringeren Stufengliederung und Personalausstattung sowie in niedrigeren Lehrerbessoldungen und Sachinvestitionen in kleinen Gemeinden. Zwischen diesen Indikatoren ist ursächlich zu unterscheiden. Die Stufengliederung stellte für die Schulpolitiker einen kaum beeinflussbaren Faktor dar, weil in weitem Maß durch die Siedlungsstruktur bedingt. Die Größe der Orte und ihre Entfernungen voneinander, die die Schülerzahl einer Schule determinierten, waren zwar im Lauf der Urbanisierung als Faktor des Schulausbaus etwas zurückgetreten, bildeten aber noch in der Weimarer Republik eine Hürde für die Stufengliederung und ein ernstgenommenes Problem der Landschulreform. Überholt wurde es erst mit der Einführung moderner Massenverkehrsmittel, die die Schüler in Mittelpunktsschulen fahren. Seither werden ein- und zweistufige Dorfschulen nur noch als scheinbarer Eingriff rückständiger Schulpolitik erwähnt.

1890 wohnten 52% der Bevölkerung Preußens in Orten mit weniger als 2 000 Einwohnern, 1910 waren es 38% (HOHORST/KOCKA 1975, S. 43). Ein- und zweistufige Schulen, einschließlich der Halbtagschulen und der dreiklassigen Schulen mit zwei Lehrern, besuchten 1891 noch 41%, 1911 nurmehr 26% der Schüler; in ländlichen Gemeinden waren es noch 33% (PR. STAT. 231, 1, S. 92*, 94*). Die Parallelität der beiden Trends darf nicht als Kausalität ausgelegt werden, denn der Rückgang des defizitären Großgruppenunterrichts ist auch auf die Einrichtung neuer Schulstellen, nicht nur auf die demographische Expansion und Konzentration, zurückzuführen. Die Tatsache von einem Drittel der Landschulkinder in ein- und zweistufigen Schulen (1911) weist hingegen darauf hin, daß auf

dem Land die Siedlungsstruktur nach wie vor eine differenziertere Förderung erheblich behinderte.

Je weniger Kinder in dem Einzugsbereich einer Schule wohnten, desto wahrscheinlicher war, daß sie in wenig gegliederten Systemen unterrichtet wurden. Eine Volksschule für hundert Schüler in einer Gemeinde mit 700 Einwohnern konnte selbst nach günstiger Stellenbewilligung bestenfalls in zwei Stufen organisiert sein: eine gemeinsame Klasse für die Sechs- bis Neun- oder Zehnjährigen, die andere für die Älteren. In Orten mit 2000 bis 3000 Einwohnern konnten bereits sechsstufige Schulen eingerichtet werden, vorausgesetzt, daß die Siedlungen recht geschlossen waren und nicht unzumutbare Schulwege von über 2½ und 3 km für den Vor- und Nachmittagsunterricht am Tage viermal zurückgelegt werden mußten. Außerdem durfte nicht eine Gruppe evangelischer oder katholischer Einwohner gegenüber der Mehrheit auf eine eigene konfessionelle Schule gedrungen haben, ungeachtet der Folge, daß vielleicht dort die Kinder ohne jede Stufengliederung unterrichtet wurden.

Der Rückstand vieler Kleinstädte im Stufenausbau ging nicht immer mit ungünstiger Personallage einher. Am Beispiel des Kreises Gerdauen in Ostpreußen ist zu beobachten, daß außerdem die Lehrplanansprüche mitspielten. Die evangelischen Städte des Kreises Gerdauen: Gerdauen (Kreisstadt) mit 3000 Einwohnern und 370 Volksschülern bei acht Lehrern und Nordenburg mit 2300 Einwohnern und 347 Volksschülern bei sieben Lehrern, hatten – unter derselben Kreisschulaufsicht – ihre Schulen unterschiedlich gegliedert: Gerdauen sechsstufig mit acht Klassen und Nordenburg vierstufig mit sieben Klassen. Nordenburg nutzte also die recht günstige Personalausstattung noch weniger als Gerdauen zur hierarchischen Klassendifferenzierung, sondern richtete nach älterer ländlicher Lehrplanpraxis (PR. STAT. 151, 1, S. 274) Parallelstufen ein.

Zu dem durch die Siedlungsstruktur bedingten Rückstand kam die benachteiligende Stellenbewilligung in einer Vielzahl kleiner Gemeinden, so daß die Schulverhältnisse der als städtische Gemeinden bezeichneten Orte bisweilen sogar hinter denen der stark subventionierten „ländlichen“ Gemeinden desselben Kreises zurückblieben. Das Tabellenbeispiel Bitburg (ähnlich Prüm/Eifel) stellt den Fall des strukturschwachen Kreises mit geringen Einkünften dar, dünn besiedelt, katholisch. Die beiden Städte Bitburg und Neuerburg verfügten nicht über höhere Schulen, nur über Fortbildungs- und Landwirtschaftsschulen. Die dreistufige Volksschule Neuerburgs hatte eine Schüler/Lehrer-Relation von 69:1, die sechsstufige von Bitburg 60:1. Eine ähnlich schwache Position hatten Orte im Umkreis und Schatten industrieller Zentren wie Dorsten, die einzige Stadt im Landkreis Recklinghausen, zwar mit 6000 Einwohnern wesentlich größer, auch traditionell bedeutender als Bitburg und Neuerburg, mit Lehrerseminar, Lyzeum und Gymnasium ausgestattet, jedoch im Einkommen kaum besser gestellt als die Landgemeinden des Kreises und mit niedrigen Staatszuschüssen unterstützt, wirtschaftlich dominiert durch Recklinghausen. In der sechsstufigen Volksschule von Dorsten, die 85% der Dorstener Volksschüler besuchten, wurden durchschnittlich 70 von einem Lehrer unterrichtet, so daß von einem städtischen Schulniveau kaum die Rede sein kann.

Die benachteiligende Stellenbewilligung wirkte um so gravierender, je kleiner die Schule. Den Verantwortlichen in Gemeinden und Schulaufsichtsbehörden war die Belastung des Lehrers durchaus gegenwärtig, der in einer einstufigen Schule den gesamten Stoff der Volksschule in einer Klasse mit Sechs- bis Vierzehnjährigen allein mit notdürftigen Mitteln der Binnendifferenzierung in einem Jahr unterrichten mußte. Dennoch wurde die staatliche Umverteilung nicht durchgängig und gezielt für die Mehrstufigkeit eingesetzt (s. unten

8. Abschnitt); dennoch übertrug man Junglehrern erst einmal die schlechter bezahlten, unbeliebteren Landschulstellen und verschärfte dadurch die Benachteiligung der Kinder, die angesichts der Belastung durch Haus-, Hof- und Landarbeiten besonderer Hilfen bedurft hätten.

Ebenso wurden weit öfter auf dem Land als in den Städten „überfüllte Klassen“ hingenommen, obwohl sie seit der effektiven Durchsetzung der Schulpflicht immer wieder unter den offiziell eingeräumten Gravamina auftauchten. „Normale Klassenbesetzungen“ mit 80 Schülern in einklassigen Schulen, 60 in Halbtagschulen und 70 in zwei- und mehrklassigen Schulen wurden am häufigsten in den „ländlichen“ Gemeinden der Regierungsbezirke Posen, Bromberg, Oppeln, Münster, Düsseldorf und Köln überschritten (PR. STAT. 209, 2, S. 52, 240ff.; 231, 2, T. XIIa). In den „ländlichen Gemeinden“ des am schlechtesten ausgestatteten Bezirks Posen kamen 1911 im Durchschnitt 83 Schüler auf eine Lehrkraft (in Schleswig-Holstein 50:1), 28% wurden in „abnorm“ besetzten Klassen unterrichtet, obwohl auch nach dem polnischen Schulstreik (1906) die Behörden auf der Durchsetzung des Deutschen als Unterrichtssprache beharrten und das preußische Oberverwaltungsgericht für die „Schuldisziplin ... die Vermehrung der Lehrkräfte als ein geeignetes Mittel“ erachtete (PREUSS. VA 6 [1907], S. 332).

Mit dem oft verwendeten Kriterium der Klassenfrequenz werden die pädagogischen und didaktischen Benachteiligungen, die sich hinter den Zahlen für Stufengliederungen und Schüler/Lehrer-Relationen verbargen, jedoch nicht zureichend erfaßt. Das von der preußischen Kultusverwaltung angestrebte Verhältnis von einer Lehrkraft (ohne technische Lehrer und Lehrerinnen) pro Klasse verschleierte schon insofern, als es sich bereits bei den in der Regel mehrstufigen Stadtschulen günstiger auswirken mußte als bei wenigstufigen Landschulen. Dennoch wurde auch diese Relation „auf dem Land“ nicht erreicht: noch 1911, ebenso wie 1896, verhielten sich Lehrerstellen zu Klassen wie 1:1,2 (PR. STAT. 231, 1, S. 93*). Das bedeutete, daß die Lehrer nicht nur die Probleme des gemeinsamen Unterrichts mehrerer Jahrgänge zu bewältigen, sondern darüber hinaus ein Fünftel von ihnen zwei Klassen zu versorgen hatten. So erweist sich auch die günstige Klassenfrequenz von 51 (1911) in den Landgemeinden Waldenburs als problematisch. Während die Lehrer/Klassen-Relation in den städtischen Gemeinden Waldenburs ausgeglichen war, belief sie sich auf dem Land auf 1:1,3. Höhere Belastungen der Lehrer und Lehrerinnen müssen die Folge gewesen sein sowie Lehrplankürzungen, die zugleich auf Raummangel zurückgingen; denn auf einen Schulraum kamen 1,4 Klassen.

Die ausgewählten Faktoren des sozio-ökonomischen Feldes lassen auch die Fälle der kleinen Gemeinden plausibel erscheinen, die relativ günstige Volksschulausstattungen aufwiesen: so auffallend häufig in Schleswig-Holstein, in der Region um Berlin und im Bergischen Land mit agrarisch-gewerblich durchsetzter bzw. traditionell gewerblicher Wirtschaft, mit relativ günstigen Einkommen und mit einer für ländliche Regionen dichten Besiedlung, aber ohne dramatische Bevölkerungsexpansionen. Ein solches Bedingungsfeld setzte drei dysfunktionale Elemente des Volksschulbaus außer Kraft: (1) Die größere Siedlungsdichte schwächte die Barriere des Stufenausbaus. (2) Die günstige Steuerlage erhöhte die Bereitschaft der Gemeindeverwaltungen zu Investitionen für die mehrheitlich einheimische Schülerschaft. (3) Die gewerbliche Ausdifferenzierung mit einem höheren Anteil Gelernter unter der Elternschaft ließ Lehrplanansprüche hervortreten, die weder in einem agrarischen noch im Umfeld von Bergbau und Schwerindustrie gefördert wurden.

8. Staatlicher Ausgleich?

Schulstatistiker begannen frühzeitig auf das Problem hoher Bevölkerungszunahmen und Kinderanteile an der Bevölkerung in Verbindung mit niedrigen Gemeindeeinnahmen aufmerksam zu machen (PR. STAT. 120, 1, S. 118ff.; 151, 1, S. 266ff.; 231, 1, S. 70ff.). „In Gegenden mit besonders hohem Anteilsatz der Schulkinder an der Bevölkerung müssen verhältnismäßig mehr Schulen bestehen, mehr Lehrkräfte beschafft werden und mehr Mittel für die Schulunterhaltung bereitgestellt werden. Gerade die letzte Forderung aber bereitet in der Regel in denselben Gegenden die meisten Schwierigkeiten“ (PR. STAT. 209, 1, S. 24). – Die Statistiker trafen damit der Erscheinungsform nach vor allem die Bildungsbarriere des gemischtsprachigen preußischen Ostens wie der expandierenden Industrieorte. Eine weitere Dimension des Problems war ihnen ebenfalls bekannt: die unterschiedlichen Volksschulansprüche der Gemeinden und Kreisschulinspektoren.

Die Staatsbeihilfen (ohne Beiträge zu den Ruhegehalts-, Witwen- und Waisenkassen) wurden 1911 zu gut vier Fünftel an Schulverbände mit 25 und weniger Schulstellen vergeben, davon rund zur Hälfte als besondere Zuschüsse an „minder leistungsfähige“ Verbände (nach PR. STAT. 231, 2, S. 640). Die Verteilung konnte die ungleiche Belastung durch Volksschulausgaben kaum auffangen (SCHREIBER 1907, S. 10ff.; KELLER 1914, S. 210). Der Ruf nach „Verstaatlichung der Volksschulunterhaltung“ (LOTZ 1898, S. 1354; vgl. REULECKE 1978, S. 262, 264) wurde zu einem heißen Eisen, zumal die staatlichen Instanzen über einen erheblichen Ermessensspielraum verfügten (vgl. VUG §§ 18–22). Der Vergabemodus benachteiligte grundsätzlich große strukturschwache Gemeinden der westlichen Industrieregionen mit hohem Kinderanteil (wie Recklinghausen) und begünstigte nach Gemeindeeinkommen und Bevölkerungsstruktur oftmals besser gestellte kleinere Schulverbände, die häufiger im mittleren und östlichen Preußen vorkamen. Das gilt sowohl für städtische als auch ländliche Gemeinden. Den ländlichen Schulverbänden von Recklinghausen/Land wurden trotz der mit Bitterfeld vergleichbaren Einnahmen nur 18% der Unterhaltskosten ersetzt, Bitterfeld 39%; Waldenburg erhielt bei deutlich niedrigerem Steuersatz 37%. Wie die Tabelle zeigt, wurden die städtischen Etats ebenfalls ungleich entlastet.

Die Zuschüsse an Gemeinden im agrarisch strukturierten Umfeld zeigen ein ähnliches geographisches Gefälle, dabei eine noch weitere Berücksichtigung selbst überdurchschnittlicher Forderungen bei Schulunterhaltungspflichtigen mit hohem politischen Stellenwert: durchweg hohe Sätze für die Gemeinden des mittleren und großen Grundbesitzes Ostpreußens, Pommerns und mittelpreussischer Agrarregionen, niedrigere, aber anteilig hohe Sätze in dem unterentwickelten Raum Posen/Westpreußen und in der Regel noch schwächere Zuschüsse für die agrarischen Kreise des Raums westlich des Rheins und in Norddeutschland westlich der Weser, insbesondere westlich der Ems. Selbst die nach dem Volksschulunterhaltungsgesetz von 1906 ausgeweitete Umverteilung staatlicher Steuereinnahmen minderte die Benachteiligung der Volksschüler dort gegenüber Gegenden des protestantischen Mittel- und Großbesitzes kaum.

9. Schluß

Der regionale und kommunale Ansatz legt Vermutungen über den Einfluß des Volksschulausbaus auf die Aufstiegschancen nahe, die teilweise schon anklagen und hier trotz ihres hypothetischen Charakters präzisiert werden sollen.

(1) *Groß- und viele Mittelstädte* (außerdem eine Reihe kleinerer Orte) mit einem relativ starken tertiären Sektor und einem niedrigen Anteil Heranwachsender an der Gesamtbevölkerung entwickelten die besten Volksschulen. Solche Städte boten also im gesamt-preußischen Vergleich die günstigsten schulischen Qualifikationsmöglichkeiten für Kinder der Unter- und unteren Mittelschicht, denen dort auch am ehesten Weiterbildungseinrichtungen bereitgestellt wurden. Das Schulangebot büßte aber sicher durch den gleichzeitigen Ausbau allgemeinbildender weiterführender Schulen an Wert ein. Volksschüler mußten dadurch eher bei Aspirationen auf Aufstiegspositionen der Konkurrenten aus weiterführenden Schulen gewärtig sein.

(2) *Industrieorte* mit überdurchschnittlicher Bevölkerungszunahme und hohem Schwerindustrie- und Bergbauanteil zeigten ungünstigere Schulqualitäten als Verwaltungsstädte und selbst als konsolidierte Gewerbeorte. In diesen Industrieorten dominierten wahrscheinlich neben den Kindern gelernter Arbeiter vor allem die Kinder ungelernter Einheimischer und Zugewanderter, so daß deren Start zusätzlich erschwert wurde.

(3) *Kleinstädte und kleine Landgemeinden* waren infolge der Siedlungsstruktur und der geringen Ressourcen Orte mit eher benachteiligenden Volksschulverhältnissen. Ergänzten indes staatliche Subventionen eine relativ hohe Eigenleistung, dann konnten qualifizierende Gemeindeschulen entstehen, denen der Vorteil einer recht homogenen und weniger fluktuierenden Schülerschaft zugutekam. Der Mangel an weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsvorbereitender Art in kleinen Gemeinden verlieh vermutlich dem Volksschulabschluß einen höheren Wert als in Orten mit einem ausdifferenzierten Angebot. Zugleich aber beschränkten geringere Gelegenheiten für berufsbezogene Qualifikationen und schwächere Ansprüche des tertiären Sektors das Volksschülerschicksal.

Dem regionalen und kommunalen Ansatz kommt also ein unmittelbarer Aussagewert zu für das Chancengefälle der Volksschüler. Der mittelbare Aussagewert liegt in der Funktion als Bezugsmaterial für Auseinandersetzungen mit dem Bildungssystem der wilhelminischen Ära und der Weimarer Republik. Da diese Funktion die weniger selbstverständliche ist, sei sie konkretisiert: Eine sozialgeschichtliche Betrachtung des Bildungssystems verlangt ein empirisch abgesichertes Rahmenkonzept, um Einzelfälle gewichten, Tendenzen bestimmen und Beziehungen von Individuen und gesellschaftlichen Gruppen zu Bildungsinstitutionen einordnen zu können. Ein derartiger Bezugsrahmen wird bei den verschiedensten Untersuchungen benötigt, z. B. solchen über tatsächliche Wirkungen der preußischen Schulpolitik und der sozialdemokratischen Schulkritik, bei Lokalstudien, Analysen der Berechtigungen und der Bildungsprivilegien weiterführender Schulen ebenso wie bei Arbeiten über Schulschicksale, die auf autobiographischen Quellen aufbauen.

Die Funktion des regionalen Ansatzes für die Bildungsgeschichte nach der politischen Wende 1918 sei an folgenden Aspekten festgemacht. Die preußische Bildungspolitik

in der Weimarer Republik und die Volksschulunterhaltung waren mit Hypotheken der vorangegangenen Epoche belastet: mit einem deprivierenden Landschulwesen, mit der zunehmenden Konkurrenzsituation zwischen Absolventen der Volksschule und weiterführender Schulen in Städten, mit der materiellen Unfähigkeit vieler Gemeinden, ihre Volksschulen zu fördern. Die Weimarer Schulpolitik Preußens fand zugleich eine Reihe günstiger Bedingungen vor, die erst durch die regionale Analyse der wilhelminischen Entwicklung hinreichend sichtbar werden. Mit der Abtretung weiter Gebiete Posen-Westpreußens und des südlichen Oberschlesiens infolge des verlorenen Krieges gingen schulische Notstandsgebiete verloren. Durch den Geburtenrückgang seit dem zweiten Kriegsjahr fielen bis 1926/27 – regional unterschiedlich – die Schulanfängerzahlen, wurden also die Budgets entlastet und pädagogische Verbesserungen erleichtert. Die fortschreitende Modernisierung des Beschäftigungssystems und der weitere Rückgang agrarischer Beschäftigungen induzierten steigende Qualifikationsansprüche. In der Kontinuität des wilhelminischen Bildungssystems kam ihnen für den Volksschulausbau einerseits und, durch die gleichzeitige Förderung weiterführender Abschlüsse, für die Entwertung des Besuchs selbst der ausgebauten städtischen Volksschule andererseits ambivalente Bedeutung zu. Wiederum werden regionale Daten für die breite Skala städtischer Schulsysteme und für das Stadt/Land-Gefälle erarbeitet werden müssen, um in Trendbeschreibungen generalisieren zu können.

Quellen und Literatur

- AGAHD, K.: Zur Durchführung und zum Ausbau der deutschen Kinderschutzgesetzgebung. In: Preußisches Volksschularchiv 4 (1905), S. 97–109.
- ANDERSON, E. N.: The Prussian *Volksschule* in the Nineteenth Century. In: Entstehung und Wandel der modernen Gesellschaft. Festschrift für H. ROSENBERG. Hrsg. von W. SAUER/G. A. RITTER. Berlin 1970, S. 261–279.
- BENDELE, U.: Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890–1914). Frankfurt a. M. 1979.
- BERG, CH.: Die Okkupation der Schule. Heidelberg 1973.
- Bericht über die *Gemeinde-Verwaltung der Stadt Berlin in den Verwaltungsjahren 1895 bis 1900*. 2. Teil. Berlin 1904.
- BORCHARDT, K.: Zum Problem der Erziehungs- und Ausbildungsinvestitionen im 19. Jahrhundert. In: Beiträge zur Wirtschafts- und Stadtgeschichte. Festschrift für H. AMMAN. Hrsg. von H. AUBIN et al. Wiesbaden 1965, S. 380–392.
- BREMEN, E. v.: Die Preußische Volksschule. Gesetze und Verordnungen. Stuttgart/Berlin 1905.
- CROON, H.: Die Einwirkungen der Industrialisierung auf die gesellschaftliche Schichtung der Bevölkerung im rheinisch-westfälischen Industriegebiet. In: Rheinische Vierteljahrsblätter 20 (1955), S. 301–316.
- [GS] Preußische Gesetzessammlung 1883, 1887, 1897, 1909.
- HEFFTER, H.: Die deutsche Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert. Stuttgart² 1969.
- HEINEMANN, M.: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Göttingen 1974.
- HEINEMANN, M.: Die Assimilation fremdsprachiger Schulkinder durch die Volksschule in Preußen seit 1880. In: Bildung und Erziehung 28 (1975), S. 53–69. (a)
- HEINEMANN, M.: Dezentralisation – Die politische Problematik der Ansätze zur Reform der preußischen Unterrichtsverwaltung vor 1914. In: Bildung und Erziehung 28 (1975), S. 416–435. (b)
- HOHORST, G./KOCKA, J./RITTER, G. A.: Sozialgeschichtliches Arbeitsbuch. München 1975.
- KAELBLE, H.: Soziale Mobilität in Deutschland, 1900–1960. In: H. Kaelble et al.: Probleme der Modernisierung. Opladen 1978, S. 235–327.

- KELLER, K.: Der Ausgleich der Volksschullasten. In: Preußisches Volksschularchiv 13 (1914), S. 209–223.
- KLOTZSCH, G.: Ortszulagen und Amtszulagen nach dem Volksschullehrerbesoldungsgesetz vom 26. Mai 1909. In: Preußisches Volksschularchiv 8 (1909), S. 193–207.
- KOCKA, J.: Unternehmensverwaltung und Angestelltenschaft am Beispiel Siemens 1847–1914. Stuttgart 1969.
- KOCKA, J.: Bildung, soziale Schichtung und soziale Mobilität im Deutschen Kaiserreich. In: D. STEGMANN et al. (Hrsg.): Industrielle Gesellschaft und politisches System. Stuttgart 1978, S. 297–313.
- KÖLLMANN, W.: Der Prozeß der Verstädterung in Deutschland in der Hochindustrialisierungsperiode (1969). In: W. KÖLLMANN: Bevölkerung in der industriellen Revolution. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 12.) Göttingen 1974, S. 125–139.
- KÖLLMANN, W.: Die Bevölkerung Rheinland-Westfalens in der Hochindustrialisierungsperiode (1971 a). In: W. KÖLLMANN: Bevölkerung in der industriellen Revolution. Göttingen 1974, S. 229–249.
- KÖLLMANN, W.: Rheinland-Westfalen in der deutschen Binnenwanderungsbewegung der Hochindustrialisierungsperiode (1971 b). In: W. KÖLLMANN: Bevölkerung in der industriellen Revolution. Göttingen 1974, S. 250–260.
- LANGEWIESCHE, D.: Wanderungsbewegungen in der Hochindustrialisierungsperiode. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 64 (1977), S. 1–40.
- LANGEWIESCHE, D.: Arbeiterbildung in Deutschland und Österreich. In: W. CONZE (Hrsg.): Arbeiter im Industrialisierungsprozeß. Stuttgart 1979, S. 439–464.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: Schule im historischen Prozeß. Stuttgart 1976.
- LEXIS, W. (Hrsg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich. Bd. 3.: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen. Berlin 1904.
- LINDE, H.: Die soziale Problematik der masurischen Agrargesellschaft und die masurische Einwanderung in das Emscherrevier. In: Soziale Welt 9 (1958), S. 233–246.
- LOENING, E.: Die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen und die Schulverbände in Preußen. In: Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart 3 (1909), S. 68–138.
- LOTZ, A.: Die Kosten der Volksschule in Preußen. In: Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft 22 (1898), S. 1339–1357.
- LUNDGREEN, P.: Quantifizierung in der Sozialgeschichte der Bildung. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 63 (1976), S. 433–453.
- LUNDGREEN, P.: Die Bildungschancen beim Übergang von der „Gesamtschule“ zum Schulsystem der Klassengesellschaft im 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 101–115. (a)
- LUNDGREEN, P.: Die Eingliederung der Unterschichten in die bürgerliche Gesellschaft durch das Bildungswesen im 19. Jahrhundert. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 3 (1978), S. 87–107. (b)
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I. Göttingen 1980.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Hamburg 1976.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Göttingen 1977.
- MÜLLER, D. K.: Von der Regelanstalt zum grundständigen Elitelymnasium. In: K. O. BAUER/H. G. ROLFF (Hrsg.): Innovation und Schulentwicklung. Weinheim/Basel 1978, S. 197–216.
- MÜNCH, W. (Hrsg.): Das Unterrichts- und Erziehungswesen Groß-Berlins. Berlin 1912.
- QUARCK, M.: Kommunale Schulpolitik. Berlin 1906.
- [PR. STAT.] Preußische Statistik. Hrsg. vom Königl. Statistischen Bureau.
- H. 120, 2 Abt.: Das gesamte Volksschulwesen im preußischen Staate im Jahre 1891. Berlin 1892 f.
- H. 151, 2 Abt.: Das gesamte niedere Schulwesen im preußischen Staate im Jahre 1896. Berlin 1898.
- H. 176, 3 Abt.: Das gesamte niedere Schulwesen im preußischen Staate im Jahre 1901. Berlin 1903/05.
- H. 209, 3 Abt.: Das gesamte niedere Schulwesen im preußischen Staate im Jahre 1906. Berlin 1908 f.
- H. 231, 2 Abt.: Das niedere Schulwesen in Preußen, 1911. Berlin 1912 f.
- H. 234, 2 Abt.: Die endgültigen Ergebnisse der Volkszählung vom 1. 12. 1910. Berlin 1913.
- H. 243, 9 Teilbde. + 1 Textbd.: Finanzstatistik der preußischen Städte und Landgemeinden für das Rechnungsjahr 1911. Berlin 1914 ff.
- [PREUSS. VA] Preußisches Volksschularchiv 1 (1902) ff.
- Das PREUSSISCHE VOLKSSCHULUNTERHALTUNGSGESETZ vom 28. Juli 1906 nebst den Ausführungsbestimmungen. Textausg. Berlin 1908.

- REIN, W.: Die Volksschule. In: W. REIN (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 9. Langensalza ²1909, S. 771–805.
- REULECKE, J.: Von der Dorfschule zum Schulsystem. In: J. REULECKE/W. WEBER (Hrsg.): *Fabrik, Familie, Feierabend*. Wuppertal 1978, S. 247–271.
- RINGER, F.: Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland 1800–1960. In: *Geschichte und Gesellschaft* 6 (1980), S. 5–35.
- ROEDER, P. M.: Gemeindeschule in Staatshand. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 12 (1966), S. 539–569.
- SACHSE, A.: Mittelstandspolitik in der Schule. In: *Preußisches Volksschularchiv* 3 (1904), S. 200–205.
- SCHREIBER, K.: Beteiligung des Staates an den Volksschullasten in Preußen. Breslau 1907.
- SILBERGLEIT, H. (Hrsg.): *Preussens Städte*. Berlin 1908.
- SPREE, R.: Strukturierte soziale Ungleichheit im Reproduktionsbereich. In: J. BERGMANN et al. (Hrsg.): *Geschichte als politische Wissenschaft*. Stuttgart 1979, S. 55–115.
- [STAT. DT. R.] Statistik des Deutschen Reichs. Bd. 209: Berufs- und Betriebszählung vom 12. Juni 1907. Berufsstatistik Abt. VIII. Berlin 1910; Bd. 240: Die Volkszählung im Deutschen Reiche am 1. Dezember 1910. Berlin 1915.
- STRZELEWICZ, W.: Die unterbelichtete Schule. In: *Die Deutsche Schule* 62 (1970), S. 2–16.
- TENFELDE, K.: Sozialgeschichte der Bergarbeiterschaft an der Ruhr im 19. Jahrhundert. Bonn-Bad Godesberg 1977.
- TENFELDE, K.: Bildung und sozialer Aufstieg im Ruhrbergbau vor 1914. In: W. CONZE (Hrsg.): *Arbeiter im Industrialisierungsprozeß*. Stuttgart 1978, S. 464–493.
- TEWS, J.: Klassenorganisation der Volksschule. In: W. REIN (Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 5. Langensalza ²1906, S. 1–12.
- TITZE, H.: *Die Politisierung der Erziehung*. Frankfurt a. M. 1973.
- WEHLER, H.-U.: *Das Deutsche Kaiserreich 1871–1918*. Göttingen 1973.
- [ZBL] (C)Zentralblatt für die gesam(m)te Unterrichtsverwaltung in Preußen. Hrsg. in dem Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medi(c)zinal-Angelegenheiten 14 (1872)ff.
- ZWICK, H.: *Die Entwicklung des Berliner Gemeindeschulwesens vom Jahre 1878 bis zur Gegenwart*. Berlin 1894.